

Schmied-Kowarzik, Wolfdietrich

Der "ethische Grundgedanke" und das Problem unserer bedrohten Zukunft

Peukert, Helmut [Hrsg.]; Scheuerl, Hans [Hrsg.]: Wilhelm Flitner und die Frage nach einer allgemeinen Erziehungswissenschaft im 20. Jahrhundert. Weinheim ; Basel : Beltz 1991, S. 157-170. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 26)



Quellenangabe/ Reference:

Schmied-Kowarzik, Wolfdietrich: Der "ethische Grundgedanke" und das Problem unserer bedrohten Zukunft - In: Peukert, Helmut [Hrsg.]; Scheuerl, Hans [Hrsg.]: Wilhelm Flitner und die Frage nach einer allgemeinen Erziehungswissenschaft im 20. Jahrhundert. Weinheim ; Basel : Beltz 1991, S. 157-170 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-219838 - DOI: 10.25656/01:21983

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-219838>

<https://doi.org/10.25656/01:21983>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Zeitschrift für Pädagogik

26. Beiheft

Zeitschrift für Pädagogik

26. Beiheft

Wilhelm Flitner und die Frage nach einer allgemeinen Erziehungswissenschaft im 20. Jahrhundert

Herausgegeben von
Helmut Peukert und Hans Scheuerl

Beltz Verlag · Weinheim und Basel 1991

CIP-Titelaufnahme der Deutschen Bibliothek

Wilhelm Flitner und die Frage nach einer allgemeinen Erziehungswissenschaft im 20. Jahrhundert
/ hrsg. von Helmut Peukert und Hans Scheuerl. – Weinheim ; Basel : Beltz, 1991

(Zeitschrift für Pädagogik : Beiheft ; 26)

ISBN 3-407-41126-X

NE: Peukert, Helmut [Hrsg.]; Zeitschrift für Pädagogik / Beiheft

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder andere Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden. Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder ähnlichem Wege bleibt vorbehalten. Fotokopien für den persönlichen oder sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopien hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder benützte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG WORT, Abteilung Wissenschaft, Goethestr. 49, 8000 München 2, von der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

© 1991 Beltz Verlag · Weinheim und Basel

Satz (DTP): Satz- und Reprotechnik GmbH, 6944 Hemsbach

Druck: Druckhaus Beltz, 6944 Hemsbach

Printed in Germany

ISSN 0514-2717

ISBN 3-407-41126-X

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	7
 I. Dimensionen eines pädagogischen Lebenswerks	
HELMUT PEUKERT	
Reflexion am Ort der Verantwortung. Herausforderungen durch Wilhelm Flitners pädagogisches Denken	15
 II. Wilhelm Flitners Konzeption einer systematischen und allgemeinen Erziehungswissenschaft	
ULRICH HERRMANN	
„Es gibt einen pädagogischen Grundgedankengang“. Das Systematische und die Systematik in Wilhelm Flitners Entwurf und Begründung der Erziehungswissenschaft	31
OTTO FRIEDRICH BOLLNOW	
Die Stellung Wilhelm Flitners in der Entwicklung der neueren deutschen Pädagogik	47
RAINER KOKEMOHR	
Ein sprachtheoretisches Implikat des „pädagogischen Verhältnisses“ in der „Allgemeinen Pädagogik“ Wilhelm Flitners	59
WINFRIED MAROTZKI	
Zur Aktualität der Bildungstheorie Wilhelm Flitners	71
 III. Wilhelm Flitners Verständnis der Pädagogik als „hermeneutisch- pragmatischer Wissenschaft“	
HEINZ-ELMAR TENORTH	
„Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft in der Gegenwart“ Wilhelm Flitners Bestimmungen des methodischen Charakters der „theoretischen Pädagogik“	85

HANS-HERMANN GROOTHOFF Zu Wilhelm Flitners Vorlesungen und Übungen zur Pädagogik 1945–47	109
BERNHARD KORING Pädagogische Bildung als Aufgabe der Erziehungswissenschaft. Zur Bildungstheorie und zum Wissenschaftsverständnis Wilhelm Flitners	113
ALFRED SCHÄFER Engagierte Reflexion und imaginierte Wirklichkeit	131
HELMUT RICHTER Der pädagogische Diskurs. Versuch über den pädagogischen Grund- gedankengang	141
IV. Veränderte gesellschaftlich-geschichtliche Voraussetzungen und die gegenwärtige Frage nach einer allgemeinen Erziehungswissenschaft	
WOLFDIETRICH SCHMIED-KOWARZIK Der „ethische Grundgedanke“ und das Problem unserer bedrohten Zukunft	157
DIETRICH BENNER Allgemeine Pädagogik als Kritik und Orientierung pädagogischen Denkens und Handelns. Zur Frage nach der gegenwärtig möglichen Formulierung eines „pädagogischen Grundgedankengangs“	171
HANS-JOCHEN GAMM Anmerkungen zum „pädagogischen Grundgedankengang“ im Horizont der Entfremdung	187
JAN MASSCHELEIN Die Frage nach einem pädagogischen Grundgedankengang. Bemerkungen über Handeln und Pluralität	197
JÖRG RUHLOFF Eine Allgemeine Pädagogik?	211
Die Autoren dieses Bandes	217

Der „ethische Grundgedanke“ und das Problem unserer bedrohten Zukunft

WILHELM FLITNER, den wir auf dieser Symposium zu seinem 100. Geburtstag ehren, ist der bedeutende und wirkungsreiche Schüler des großen Begründers der Pädagogik als Wissenschaft: FRIEDRICH SCHLEIERMACHER.

FRIEDRICH SCHLEIERMACHER wiederum ist der bedeutende und wirkungsreiche Schüler des unsterblichen PLATON, der unser aller Lehrer ist. Es ist daher keineswegs verwunderlich, daß WILHELM FLITNER 1975 in seinem letzten großen Referat „Rückschau auf die Pädagogik in futuristischer Absicht“ (FLITNER 1976/1989) gleich auf den ersten Seiten an SCHLEIERMACHERS dialektische, „aus Praxis entwickelte und Praxis (...) klärende Pädagogik“ erinnert und wenig später noch weiter auf PLATON zurückverweist, um den „ethischen Grundgedanken“ hervorzuheben, dem die Pädagogik als „praktische Wissensart“ verpflichtet ist.

Was können wir, die wir angesichts der Herausforderungen der Gegenwart unser Wirken in die Zukunft zu bedenken haben, anders und besseres tun, als selber uns der Tradition „europäischer Gesittung“ zu vergewissern, aus der wir nach wie vor schöpfen.

Selbstverständlich stehen wir heute vor ganz anderen gesellschaftlich-geschichtlichen Herausforderungen als die Griechen vor über zwei Jahrtausenden oder als SCHLEIERMACHER zu Beginn der sich etablierenden bürgerlichen Gesellschaft. In nie zuvor geahnter Weise erobert die im abendländischen Sonderweg der Geschichte hervorgebrachte Rationalität die Welt, beherrscht unser Denken und reguliert unser Leben; die Pädagogik erweist sich dabei als ihr regenerierendes und festigendes Medium. Doch in nie zuvor geahnter Weise werden wir zugleich von den Gebilden und Mächten dieser Rationalität, von Ökonomie, Wissenschaft und Technik, im Bestand unseres Menschseins bedroht. Wir – die Menschheit seit einer Generation – sind erstmals in der Lage, die Menschheit – uns selber – auszurotten und die Erde für unabsehbare Zeit unbewohnbar zu machen. Wir können dies nicht nur potentiell durch die Arsenale unserer Vernichtungswaffen, sondern wir – die Industrienationen der nördlichen Hemisphäre – sind bereits kräftig am Werk, die Erde zu vergiften und unsere Lebensgrundlagen zu zerstören, so daß wir unseren Kindern und Kindeskindern – wenn wir so weiter machen – ein ausgeplündertes, ruiniertes, irreparables Trümmerfeld zurücklassen werden.

Aber das eigentlich Bedrohliche sind nicht die Kräfte der Rationalität an sich, sondern ist vielmehr die Selbstzurücknahme menschlicher Sinnbestimmung, wodurch die Menschen ihre Rationalität zu jenen selbstmächtigen Gebilden erst werden lassen, denen sie sich blindlings anvertrauen. Nicht die Wissenschaft als erken-

nende Durchdringung der Welt, nicht die Technik als gesteuerte Anwendung der Kräfte der Natur, nicht die Ökonomie als gesellschaftliche Regulierung der Lebenserhaltung der Menschen sind an sich das Übel, das vom Abendland aus die ganze Welt verseucht, sondern das Übel liegt darin, daß diese Kräfte nicht an die sittliche Selbstbindung der Menschen zurückgebunden werden, daß sie losgelöst von sittlichen Bestimmungen, der Eigendynamik ihrer Rationalität überlassen, ohne Rücksicht auf Mensch und Natur über diese hinwegschreiten. In dieser verselbständigten Gestalt wird die ökonomisch-wissenschaftlich-technische Rationalität allerdings zum Moloch, der uns zu verschlingen beginnt. Aber sie kann dieser Moloch nur sein, da die Menschen ihr diese Rolle und Macht über sich stets aufs Neue zubilligen.

Genauso unsinnig wie die Hoffnung darauf, daß die Ökonomie, Wissenschaft und Technik uns aus der Misere der Gegenwart befreien könnten – als ob irgendeine andere Macht außer dem Menschen ihn retten könnte –, ebenso unsinnig ist der Sturmlauf gegen die abendländische Rationalität als solche – ganz gleich ob diese nun unter dem Banner der Postmoderne oder der New-Age-Bewegung erfolgt. Denn nicht die abendländische Rationalität an sich ist verantwortlich für das, was sie anrichtet, sondern wir selbst sind gefordert, sie an den Aufgabenhorizont sittlichen Menschseins zurückzubinden. Nur von einer Erneuerung sittlicher Sinnbestimmung aus kann eine die gegenwärtige Not wendende Veränderung ausgehen.

Lassen Sie mich daher zunächst – ähnlich wie es FLITNER 1975 tat – an den „ethischen Grundgedanken“ unserer Tradition erinnern, um danach auf drei Einwürfe einzugehen.

Der „ethische Grundgedanke“

Bereits PLATON kämpfte gegen die Verselbständigung der Rationalität, wie sie in den Schulen der Sophistik gelehrt wurde, sowie gegen die Rhetorik als ideologische Manipulation von Menschen. Entschieden wie kein anderer Philosoph in unserer Tradition unterstellt PLATON das Denken, die theoretische Vernunft, dem Primat sittlicher Praxis. Klar unterscheidet PLATON im Dialog *Charmides* zwischen der Poiesis, dem zweckgerichteten technischen Herstellen, und der Praxis, dem dialogisch konstituierten sittlichen Handeln der Menschen in der Polisgemeinschaft.

PLATONS Philosophie ist grundsätzlich eine dialogische, nicht etwa deshalb, weil sie uns nur in Dialogen überliefert ist, sondern weil sie auf eine sittliche – pädagogische und politische – Praxis abzielt, die nur als dialogische verwirklicht werden kann. Auch PLATONS Verweigerung eines aussagbaren Ergebnisses in all seinen veröffentlichten Dialogen verfolgt letztlich die dialogische Einbeziehung des Hörers und Lesers – und somit auch von uns nach über zwei Jahrtausenden – in die gemeinsame Aufgabe praktisch-sittlicher Selbstfindung. Aus dem Zentrum dieses im Primat sittlicher Praxis stehenden Philosophierens als menschlicher Selbstbesinnung werden auch Pädagogik und Politik als die konkreten Verwirklichungsaufgaben geschichtlicher Selbstbestimmung des Menschen gefaßt.

Das grundsätzliche Dialogische der Bildungspraxis hat PLATON an drei Schlüsselbegriffen oder Gleichnissen verdeutlicht:

1. an der Lehre der Anamnesis, der Wiedererinnerung – in ihr macht PLATON deutlich, daß Einsicht und Wahrhaftigkeit niemals von außen anerzogen oder aufgepropft werden können; vielmehr erwächst alle Bildung einzig und allein aus denkender Selbstfindung und sittlicher Sinnbestimmung jedes einzelnen Menschen;
2. an der Lehre der Maieutik, der Hebammenkunst – hier unterstreicht PLATON, daß der Heranwachsende in seiner Selbstwerdung und Bildung auf die Hebammenhilfe der Erwachsenen, der Pädagogen, angewiesen ist, die zwar weder den Gedanken noch das Gewissen in ihm zeugen oder austragen können, wohl aber – anders als bei der natürlichen Geburt – unentbehrlich sind für deren Zur-Welt-Bringung selbst. Dadurch ist ein „pädagogisches Paradox“ angesprochen, das nach einer grundlegenden Klärung verlangt, die PLATON schließlich
3. in der Eroslehre darlegt, und die er im Symposium in Lob des pädagogischen Eros gipfeln läßt. Es gibt keine Möglichkeit, technisch-poietisch das Paradox von Selbstwerden und pädagogischer Führung zu überwinden. Es gibt keine Garantien für das Gelingen von Bildung. Und doch steht Pädagogik unter dem vom Eros geleiteten Anspruch, die Idee der Sittlichkeit dialogisch von einer Generation der nächsten weiter zu vermitteln. Bildung kann sich nur im praktischen Dialog ereignen, wenn – wie PLATON im *Siebenten Brief* schreibt – plötzlich – entfacht vom Eros – ein Funke sittlichen Strebens überspringt und in der Jugend erneut aufzulodern beginnt.

PLATON hat die Schlüsselbegriffe des „ethischen Grundgedankens“ aufgedeckt. Die ganze Weite prozessualer Dialektik von Selbstwerden und pädagogischer Führung als Ermöglichung sittlicher Menschwerdung hat später JEAN-JACQUES ROUSSEAU im *Emile* entfaltet. Und FRIEDRICH SCHLEIERMACHER hat aus diesen Grundgedanken die Fundamente einer Pädagogik als praktischer Wissenschaft entwickelt, die WILHELM FLITNER für unsere Zeit konkretisierte.

Es mag im Kreis von Schülern, Freunden und Verehren von WILHELM FLITNER überflüssig erscheinen, erneut daran zu erinnern, daß die Pädagogik als praktische Wissenschaft – analog zu den anderen praktischen Wissenschaften: Ethik und Politik – eine eigene Methodologie besitzt; doch leider gilt dies nicht für weite Kreise der heutigen Erziehungswissenschaft. Zunehmende Resignation befällt einen, betrachtet man den immer noch andauernden – oder gar in der einen oder anderen Richtung für entschieden gehaltenen – Streit, ob die Pädagogik eine empirische oder normative Wissenschaft sei. Diese Entgegensetzung ist im Grunde seit PLATON oder doch zumindest seit SCHLEIERMACHER, der die dialektischen Umrisse der Pädagogik als praktische Wissenschaft dargelegt hat, als obsolet zu betrachten. Spätestens aus einer der vielen Auflagen von FLITNERS *Allgemeiner Pädagogik* (Seit 1933 bzw. 1950; FLITNER 1983) hätte jeder lernen können, daß die Pädagogik, will sie ihren Anspruch als praktische Wissenschaft nicht verleugnen, weder eine empirische noch eine normative Wissenschaft sein kann. (Vgl. zum Folgenden SCHMIED-KOWARZIK 1974.)

Praktisch meint in diesem Zusammenhang, daß sich die Pädagogik auf die erziehe-

rische Praxis als ein dialogisches, im letzten sittliches Handeln bezieht, und solche Praxis darf keineswegs auf eine technisch-herstellende Poiesis als einer Sozialtechnologie abgespannt werden.

Vieles was die Erziehungswissenschaft heute erforscht und lehrt, dient lediglich der sozialtechnologischen Effektivierung und Optimierung von Unterrichtsmethoden und Lernzielen im Dienste einer möglichst reibungslosen Anpassung der Heranwachsenden an die Erfordernisse des bestehenden politisch-ökonomischen Systems.

Aber kann sich die Pädagogik damit je zufrieden geben? Geht es ihr nicht vielmehr darum, die Heranwachsenden zu befähigen, mündige Subjekte einer von ihnen solidarisch mitgestalteten Gesellschaft zu werden? Ist nicht das letzte und höchste Ziel, dem die Pädagogik verpflichtet sein sollte, junge Menschen zu dem von ihnen selbst je neu zu bewältigenden Projekt sittlichen Menschseins hinzuführen?

Weder das Projekt sittlichen Menschseins selbst noch die zu ihm hinführende Pädagogik lassen sich aus vorliegenden Abläufen empirisch ermitteln oder aus irgendwelchen weltanschaulichen Setzungen normativ ableiten. Vielmehr trifft zu, was KANT über die dialektische Grundsituation der Erziehung formulierte:

„Daher ist die Erziehung das größte Problem und das Schwerste, was dem Menschen kann aufgegeben werden. Denn Einsicht hängt von der Erziehung, und Erziehung hängt wieder von der Einsicht ab“ (KANT, 1956 ff.; Bd. VI, S. 702).

Die Abweisung der wissenschaftlichen Empirie besagt keineswegs, daß die Pädagogik auf die Erfahrung zu verzichten habe; das Gegenteil ist der Fall, sofern man darunter nicht wissenschaftliche Empirie, sondern theoretisch angeleitete praktische Erfahrung versteht.

Selbstverständlich beziehen wir all unser Wissen um pädagogische Zusammenhänge aus den positiven und negativen Erfahrungen, die wir seit Menschengedenken in und mit der Praxis des Erziehens gemacht haben. Nun soll aber Pädagogik als praktische Wissenschaft nicht bei einer bloßen Sammlung von positiven und negativen Erfahrungen stehen bleiben, sondern sie hat – wie SCHLEIERMACHER aufzeigt – systematisch-heuristische Aufklärung jener polardialektischen Spannungsbögen zu sein, die die Praxis strukturieren, in die der pädagogisch Handelnde gestellt ist. Solche Aufklärung der pädagogischen Praxis kann nur aus dem Horizont der in der Praxis Handelnden erfolgen, wenn die durch sie gewonnenen Einsichten selbst wiederum der Anleitung bewußter Praxis dienen sollen.

Dies vermag eine wissenschaftliche Empirie grundsätzlich nicht. Dem neuzeitlichen Wissenschaftsverständnis verpflichtet, geht es in der Empirie dem anonym bleibenden Erkenntnissubjekt allein um die Feststellung eines objektiven Gegebenheitszusammenhangs. Das so gewonnene Wissen von Fakten und Abläufen kann zwar für technisch-poietische Eingriffe in das Geschehen genutzt werden, verfehlt aber den dialogischen und sittlichen Auftrag pädagogischer Praxis notwendig.

Demgegenüber bildet die praktische Erfahrung, um die es der Pädagogik zu tun ist,

erstens keinen objektiven Gegebenheitszusammenhang ab, denn alles in einer pädagogischen Situation Auffindbare und Ergründbare impliziert immer zugleich auch einen Anspruch an den pädagogisch Handelnden, unterstützend oder gegenwirkend tätig zu werden, und zweitens lassen sich aus dem praktischen Erfahrungsbezug Subjekt und Objekt nicht auseinanderreißen, da der Erkennende als Handelnder selbst Teil der zu analysierenden und anzuleitenden Praxis ist. So erfolgt für die Pädagogik als praktischer Wissenschaft jede aufklärende Analyse von Praxis aus dem Horizont des pädagogisch Handelnden immer in Hinblick auf eine Orientierung für dessen Handeln.

Aber auch normative Disziplin kann die Pädagogik nicht sein – ebensowenig wie die Ethik und die Politik –, ohne ihre praktische Aufgabenstellung zu verraten. Denn eine normative Disziplin setzt voraus, daß wir – Gott weiß woher – in den Besitz letztgültiger Normen gelangt wären, von denen her die Zielsetzungen pädagogischen Handelns ableitbar und anleitbar sind. Alle dogmatischen Weltanschauungen glauben sich solcher letzter Normsetzungen bedienen zu können, aber sie zerstören durch verordnete Unterwerfung den dialogischen Prozeß sittlicher Selbstbestimmung. Allein orientiert an der Idee des Guten, die aber keine Norm, sondern eine regulative Idee ist, wie SCHLEIERMACHER treffend PLATON interpretiert, stehen wir menschheitsgeschichtlich gesehen mitten in einem grundsätzlich unabschließbaren sittlichen Selbstbestimmungsprozeß, wobei wir unseren eigenen sittlichen Standort, orientiert an der Idee des Guten, nur aus einer kritischen Auseinandersetzung mit den Entwürfen praktizierter und antizipierter Sittlichkeit finden können.

Von diesem dialektischen Grundproblem geht SCHLEIERMACHER sowohl in seiner Ethik als auch in der Pädagogik und Politik aus. Wir sind nicht im Besitz irgendwelcher Letztwahrheiten, sondern können nur die jeweils vorfindliche sittliche Praxis, in die wir selbst miteinbezogen sind, kritisch aufklären, um sie – orientiert an der regulativen Idee des Guten – durch die Sinnbestimmung unseres eigenen Handelns gemeinsam mit anderen über ihre bestehenden Begrenztheiten hinauszubringen. Es gibt keine sittlichen Normen, die abstrakt über der menschlichen Praxis schweben, sondern Sittlichkeit tritt uns immer in konkreter geschichtlicher Gestalt sittlicher Lebensmächte entgegen, in denen sich Forderungen und Erwartungen an das gemeinsame Handeln verdichtet haben, und in die wir selber praktisch einbezogen sind. Es kommt nun aber gerade darauf an, daß wir diese Lebensmächte nicht als dogmatisch normsetzende Instanzen akzeptieren, sondern uns als kritisch praktische Subjekte ihrer sittlichen Verbesserung begreifen. Die Heranwachsenden zu befähigen, daß sie zu selbstbestimmten Subjekten des sittlichen Zusammenlebens ihrer Gemeinschaft werden, ist – nach SCHLEIERMACHER – die Zielperspektive von Erziehung und Bildung.

Nach dieser Erinnerung an einige Momente des „ethischen Grundgedankens“ pädagogischer Praxis und Wissenschaft, möchte ich nun an drei Einwürfen diskutieren, ob dieser „ethische Grundgedanke“ den gesellschaftlich-geschichtlichen Herausforderungen der Gegenwart noch standzuhalten vermag.

1. Einwurf

1925 veröffentlichte SIEGFRIED BERNFELD seine brillante Streitschrift *Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung*, in der er den Pädagogen insgesamt vorhält, daß sie mit ihren Idealen sittlicher Höherbildung der Menschen nicht nur einer Illusion anhängen, die durch Erziehung und Bildung niemals eingelöst zu werden vermag, sondern auch – bewußt oder unbewußt – die wirklichen Verhältnisse gesellschaftlicher und erzieherischer Praxis verschleiern.

Die Pädagogik verkündet die hehren Ideale freier sittlicher Selbstbestimmung, an der Pädagogen ihre Praxis orientieren sollen, aber sie lenkt dabei von der gesellschaftlichen Wirklichkeit ab, die mit unerbittlichem Zwang bis in die letzten Winkel der Bildungsinstitutionen hinein die erzieherische Praxis beherrscht und bestimmt: Die dem proletarischen Kind ein proletarisches Schicksal vorschreibt und den Kindern des Bildungsbürgertums jene humanistischen Ideale vorgaukelt, um sie umso willfähriger zu machen, für Erhalt und Wachstum des Kapitals zu arbeiten.

Niemals kann die Pädagogik – so BERNFELD – die Wirklichkeit unserer Klassengesellschaft, die sich durch die Klassenschule reproduziert, auf eine Versittlichung menschlichen Zusammenlebens hin durchbrechen. Erst muß eine politisch-ökonomische Umwälzung – wie MARX gezeigt hat – die bestehenden Klassenschranken niederreißen, dann erst kann ein freies selbstbestimmtes, sittlich-solidarisches Zusammenleben der Menschen aufgebaut werden, wozu auch die Pädagogik einen Beitrag zu leisten vermag.

In einem eher nebensächlichen Punkt möchte ich zunächst BERNFELD widersprechen. Gerade die von mir berufenen Geistesahnen des „ehtischen Grundgedankens“: PLATON, ROSSEAU, SCHLEIERMACHER waren sich der Dialektik von Pädagogik und Politik bewußt – allerdings, das sei zugestanden, bilden sie die Ausnahme. Ausdrücklich unterstreicht SCHLEIERMACHER, daß die Pädagogik, der Politik koordiniert, nicht glauben darf, grundlegende politische Veränderungen im gesellschaftlichen Maßstab bewirken zu können. Wohl aber vermag die Pädagogik einer emanzipativen Politik zuzuarbeiten, indem sie beispielsweise – wie SCHLEIERMACHER darlegt – die ungerechten gesellschaftlich bedingten Ungleichheiten in ihrem Bereich so behandelt, als verschwänden diese allmählich von selbst – was der Pädagogik bei all ihrer Begrenztheit doch eine bescheidene, kritisch-subversive politische Rolle zubilligt.

Ungleich entschiedener hat sich PLATON für eine revolutionäre Umgestaltung der politischen Verfassungen seiner Zeit ausgesprochen. Überhaupt ist PLATON wohl der entschiedenste Denker der Revolution vor KARL MARX.

Wenn man dem von PLATON selbst im *Siebenten Brief* gegebenen Hinweis folgt, so ist seine *Politeia* vom achten Buch her zu verstehen. Dort schildert PLATON die Folge der bestehenden Verfassungen von der Aristokratie über die Oligarchie und Demokratie bis zur Tyrannis insgesamt als ein sich perpetuierendes Unglücksrand, das getrieben von Ehrgeiz, Habsucht, Willkürfreiheit und Machtgier immer wieder erneut, wenn auch in verschiedenen Formen, ein gerechtes sittliches Zusammenle-

ben der Menschen verhindert. Nur eine grundlegende Revolution vermag dieses Unglücksrad anzuhalten und die Gerechtigkeit zur Triebfeder der Politik zu erheben. Getragen kann diese Revolutionierung nur von Philosophen werden, d.h. – wie PLATON erläutert – von Männern und Frauen, die selber eine „periagogé“, eine sittliche Umkehr in sich vollzogen haben und die nun gemeinsam sich der sittlich-politisch-pädagogischen Aufgabe der Umgestaltung der Polisgemeinschaft als einer gerechten stellen. Vorbilder sind PLATON dabei die gelungenen Revolutionen des sittlich-politischen Bundes der Pythagoreer in einigen griechischen Städten Unteritaliens. Um den von Philosophen und Philosophinnen geleiteten gerechten Staat gegen die zersetzenden Kräfte abzusichern, setzt sich PLATON für eine rigorose Abschaffung des Privateigentums sowie für ein nicht minder rigoros geplantes Bildungsprogramm ein; daß diese beiden Maßnahmen – selbst wenn wir ein ironisches Augenzwinkern bei PLATON nie übersehen dürfen – in den von PLATON ausgemalten rigiden, ja militärischen Formen genau die dialogische Sittlichkeit verhindern würde, um die es ihm zu tun ist, darf natürlich nicht unterschlagen werden. Doch lassen wir dieses Problem der PLATON-Exegese auf sich beruhen.

Ich habe diese Rückerinnerung an die politisch-emanzipative Stoßrichtung der Philosophie PLATONS nur deshalb hier eingefügt, um zu verdeutlichen, daß die von BERNFELD berufene kapitalismuskritische Revolutionstheorie von KARL MARX nicht jenseits des „ehtischen Grundgedankens“ unserer Tradition steht, sondern deren konsequente Fortentwicklung darstellt. Eine adäquate Rezeption der MARXschen Theorie bleibt nicht ohne Folgen auch für die Pädagogik als praktische Wissenschaft (vgl. zum Folgenden SCHMIED-KOWARZIK 1988.)

Es ist keineswegs so, wie HEGEL – aber auch SCHLEIERMACHER – meinte, daß sich im geschichtlichen Progreß gesellschaftlicher Praxis von selbst ein „Fortschritt im Bewußtsein der Freiheit“ durchsetze. Vielmehr erzeugt die naturwüchsig sich selbst überlassene gesellschaftliche Praxis mannigfaltige, dem sittlichen Zusammenleben entgegenstehende Entfremdungserscheinungen der Unterdrückung von Menschen durch Menschen. In ihrer naturwüchsig-bewußtlosen Gestalt verstellt sich die gesellschaftliche Praxis selber den Weg zu einem frei, sittlich und vernünftig gestalteten Zusammenleben der Menschen zu erlangen. „Die Vernunft“ – so sagt MARX – „hat immer existiert, nur nicht immer in der vernünftigen Form (...). Aus diesem Konflikt (...) mit sich selbst läßt sich daher überall die soziale Wahrheit entwickeln“ (MARX, 1956 ff., Bd. 1, S. 345).

Wenn also die gesellschaftliche Praxis in ihrer geschichtlichen Entwicklung nicht als ein aus sich bestimmter Progreß zu Freiheit und Sittlichkeit verstanden werden kann, so darf auch eine praktische Philosophie und Wissenschaft – und als solche versteht MARX seine Kritik – sich nicht darauf beschränken, die vorgängige Praxis bloß aufzuklären, um die in ihr Tätigen zu einer bewußteren Praxis anzuleiten, sondern sie hat die vorgängige Praxis kritisch in ihren Widersprüchen, in ihren Entfremdungen und Verkehrungen aufzudecken. Sie wird dadurch zur kritisch-praktischen Wissenschaft, die – für die in der gegenwärtigen Praxis verstellte Sittlichkeit parteigreifend – sich einmengt in die politischen Konflikte der Gegenwart.

Entscheidend ist es, zu erkennen, daß die entfremdeten gesellschaftlichen Verhältnisse keine Naturgegebenheiten darstellen, sondern selbst – wenn auch bewußtlos –

gesellschaftlich hervorgebracht sind. Solange die „in Gesellschaft produzierenden Individuen“ ihre gesellschaftlichen Verhältnisse bewußtlos-naturwüchsig hervorbringen, werden ihnen diese als fremde Gegebenheiten erscheinen, die die Menschen aufgrund ihrer Sachgesetzmäßigkeiten und Systemzwänge beherrschen und fremdbestimmen. Wo sich die Menschen dieser Verkehrung bewußt werden, daß sie von den von ihnen selber hervorgebrachten Verhältnissen und deren sachgesetzlichen Eigendynamik beherrscht, ausgebeutet und ruiniert werden, ist auch der Weg zur Aufhebung dieser Verkehrung und Entfremdung gefunden: denn da die Entfremdung selbst Produkt – wenn auch bewußtloser – gesellschaftlicher Praxis ist, kann sie grundsätzlich nur durch eine bewußte gesellschaftliche Praxis der gemeinsam handelnden Individuen aufgehoben werden. Hier nun kommt auch im politischen Raum der Bildung kritischen Bewußtseins eine entscheidende Rolle zu.

Gleichsam den bildungstheoretischen Kern seiner kritischen Praxisphilosophie zusammenfassend, schreibt MARX in der *Deutschen Ideologie*:

„In der gegenwärtigen Epoche hat die Herrschaft der sachlichen Verhältnisse über die Individuen, die Erdrückung der Individualität durch die Zufälligkeit, ihre schärfste und universellste Form erhalten und damit den existierenden Individuen eine ganz bestimmte Aufgabe gestellt. Sie hat ihnen die Aufgabe gestellt, an die Stelle der Herrschaft der Verhältnisse und der Zufälligkeit über die Individuen die Herrschaft der Individuen über die Zufälligkeit und die Verhältnisse zu setzen“ (MARX H1, 1956 ff. Bd. 3, S. 423).

Es ist hier nicht der Ort, auf MARX' Hauptwerk der „Kritik der politischen Ökonomie“ einzugehen (vgl. SCHMIED-KOWARZIK 1981), nur so viel möchte ich, gegen den Zeitgeist gerichtet, sagen: weder vermag das scheinbar erfolgreiche Krisenmanagement der westlichen Industrienationen den grundlegenden Widerspruch des Kapitals wider Mensch und Natur zu beheben – die zentralen Konfliktpotentiale sind nur aus dem Inneren der sozialen Frage in den Industrienationen an die Peripherie der dritten Welt und auf das Naturproblem hin verlagert – noch kann der Zusammenbruch des real-existierenden Sozialismus, den wir in unseren Tagen erleben, die Grunderkenntnisse der MARXschen Theorie erschüttern. Wohl aber wird in Ost und West dieser Schein entstehen und dies wird den Kapitalismus noch skrupelloser expandieren lassen – dies muß uns mit Sorge erfüllen.

Lassen Sie mich nochmals in einem großen Sprung auf BERNFELD und die Pädagogik zurückkommen. Sicherlich hat BERNFELD recht, wenn er herausarbeitet, daß das ganze Bildungssystem, die Schule, der Lehrplan und der Unterricht überhaupt nichts mit dem „ethischen Grundgedanken“ der Pädagogik zu tun haben. Sie unterliegen ganz anderen gesellschaftlichen Zwängen und haben in der bestehenden Gesellschaft auch ganz andere Zwecke zu erfüllen. Ich möchte daraus jedoch eine andere Schlußfolgerung als BERNFELD ziehen – oder genauer gesagt: die Schlußfolgerung aussprechen, die ungenannt auch BERNFELDS *Sisyphos* zugrundeliegt. Eine Pädagogik, die dem „ethischen Grundgedanken“ verpflichtet bleiben will, kann heute nur als kritisch-praktische Wissenschaft auftreten. Sie muß, wenn es ihr um das Pädagogische im eigentlichen Sinne, das Dialogische pädagogischer Praxis und das Bildungsziel freier selbstbestimmter Sittlichkeit geht, zur Kritik von Schule, Lehrplan und Unterricht werden.

Was aber das bestehende System braucht, ist eine Erziehungswissenschaft, deren Kenntnisse sich poetisch-sozialtechnologisch umsetzen lassen. Damit wird ein Konflikt sichtbar, der sich in die Disziplin selbst hineinzieht, die sich einst Pädagogik nannte und heute stolz ist, Erziehungswissenschaft zu heißen. Natürlich ist dieser Konflikt längst schon entschieden, aber es scheint mir nicht ganz aussichtslos zu sein, wie dies der leider so früh verstorbene HEINZ-JOACHIM HEYDORN in seinem pädagogischen Werk versucht, den nicht vollständig verdrängten, ja verdrängbaren „ethischen Grundgedanken“ als subversive Kraft des Bildungsgedankens in allen Bereichen pädagogischer Praxis und kritisch-praktischer Theoriebildung wachzuerhalten.

2. *Einwurf*

Es ist erst rund 55 Jahre her, da die „europäische Gesittung“ in unserem Land in unvorstellbarem Ausmaß vollständig zusammengebrochen ist. Als Mitbürger von einem Tag auf den anderen zu Nicht-Bürgern erklärt, dann schrittweise aus der Gemeinschaft, der sie zugehörten und sich zugehörig fühlten, ausgesondert und wie Aussätzige gezeichnet wurden und schließlich – sofern ihnen nicht vorher die Emigration gelang – zu Nicht-Menschen abgestempelt, zum Massenmord abtransportiert wurden.

Und dies geschah in einem Land, das stolz auf seine Gesittung und Bildung war, in dem die Gedanken der Toleranz und der Sittlichkeit durch LESSING und KANT nicht nur klar wie nie zuvor formuliert worden waren, sondern – wie es schien – auch gründlich in die bürgerliche Bildung und Gesittung eingedrungen waren.

Wie war ein solcher Zusammenbruch „europäischer Gesittung“ möglich? Es waren ja nicht nur einige Wahnsinnige, die in den 30er Jahren an die Macht gelangt waren und mit einigen brutalisierten Elementen als Schergen ein Volk terrorisierten – nein, eine ganze Nation hatte in kürzester Umgewöhnungszeit die lang gepflegten Ideale humanistischer Bildung – der Gerechtigkeit, der Sittlichkeit, der Menschlichkeit – einem Massenwahn aufgeopfert.

Natürlich will ich nicht verleugnen, daß es einzelne gab, die die eine Hand zur Faust in der Hosentasche ballten, die sich auf die Lippen bissen, um nicht laut zu protestieren, als sie mit ansehen mußten, wie ihre gezeichneten Mitbürger gedemütigt und gepeinigt wurden, die vielleicht sogar – trotz Verbot – noch ein freundliches Wort oder Zeichen für ihre Nachbarn von einst übrig hatten oder ihnen irgendwie behilflich waren. Es ist für uns alle erleichternd, daß der Jubilar, den wir heute ehren, zu diesen Wenigen gehörte. Aber niemand sollte uns einzureden versuchen, daß die Mehrzahl der Deutschen und der Christen in unserem Lande von dieser widerständigen Gesittung geprägt waren. Die Zeugnisse, die das begeisterte Mitmachen der Mehrheit unseres Volkes dokumentieren, sind allzu erdrückend.

Nicht gerade sie – aber auch die gebildetsten unter den Gebildeten: die Pädagogen und Universitätslehrer waren bei dieser Mehrzahl, und sie machten nicht nur blind-

gläubig mit, sondern halfen in Unterricht und Lehre sowie durch ihre Schriften den Gesinnungswandel zu legitimieren.

Nicht gerade sie – aber auch die christlichen Kirchen, die Pfarrer und Bischöfe waren unter denen, die öffentlich guthießen, daß die Synagogen geschändet, geplündert und ausgebrannt wurden; die ihre christlichen Glaubensgeschwister, die den Judenstern tragen mußten, aufforderten, doch zu den großen christlichen Festtagen die Kirchen zu meiden, da der Anblick des Judensterns die christlichen Gefühle der Gläubigen verletzen könne.

Es ist verständlich, daß angesichts dieses totalen Bankrotts abendländischer Aufklärung, Bildung und Gesittung im Herzen Europas sich Skepsis verbreitet, ob denn jene alteuropäischen Ideale einen Rückfall in die Barbarei, wie ihn Deutschland unter den Nazis erlebte, verhindern könne. Die Skepsis wächst, bedenkt man, daß fast gleichzeitig im ersten real-sozialistischen Lande alle sozialistischen Hoffnungen im Blut von Millionen von Menschen, darunter fast die gesamte kritisch-marxistische und sozialistische Intelligenz, erstickt wurde. Und die Skepsis schlägt in Verzweiflung um angesichts der vielen kleinen Völkermorde und der vielen Folterkammern rund um die Erde, die mit Wissen oder gar auf Geheiß der führenden westlichen Demokratien auch in den Jahrzehnten nach Auschwitz und dem Archipel GULAG durchgeführt und unterhalten wurden.

So erheben sich heute im Gefolge der mehrfachen Zusammenbrüche der „europäischen Gesittung“ verschiedene Bewegungen, die, ob der Enttäuschung der Uneingelöstheit der durch Aufklärung, Bildung und Gesittung entfachten Hoffnungen, diese Ideale selbst auf die Anklagebank zerren und sie für das Unheil, das sie nicht nur nicht zu verhindern wußten, sondern wohl selber mit heraufbeschworen haben, verantwortlich machen. Schon NIETZSCHE meinte, daß die alteuropäischen Werte der Moral, der Liebe und der Solidarität nur der verlogene, scheinheilige Deckmantel für den von Europa ausgehenden und sich weltweit durchsetzenden Nihilismus sei.

Ich halte die diesen Bewegungen zugrundeliegende These, daß die „europäische Gesittung“ nicht nur mannigfaltig gescheitert sei, sondern selber die Schuld an der unvorstellbaren Barbarei in Auschwitz und im Archipel GULAG und anderswo habe, nicht nur für eine perfide Verdrehung, sondern für eine gefährliche Mythenbildung, die den Nihilismus erst erzeugt, den überwinden zu wollen sie vorgibt.

Die enttäuschten Anhänger der „europäischen Gesittung“, die zu ihren Anklägern werden, erliegen einem Mißverständnis, das allerdings auch bei ihren Verfechtern weit verbreitet ist. Sie halten Sittlichkeit, Bildung und Emanzipation für poetisch herstellbar, gar mit Sicherheitsgarantien für ihren fortdauernden Bestand und ihre fortschreitende Expansion. Sie übersehen, daß Sittlichkeit, Bindung, Emanzipation regulative Ideen für eine dialogische Praxis sind, für deren Fortbestand es keine anderen Garantien gibt als ihre stetig erneuerte praktische Bewährung und Tradierung.

Was 1933 zusammengebrochen ist, waren nicht die regulativen Ideen für eine menschliche Praxis, sondern war ihre instrumentale Institutionalisierung durch ein humanistisches Bildungsprogramm mit bestimmten Bildungsinhalten und Verhal-

tensformen. Was im real-existierenden Sozialismus abgewirtschaftet hat, ist nicht die regulative Idee des Sozialismus, sondern die instrumentale Planung des Aufbaus des Sozialismus und die institutionellen Formen seiner Durchsetzung.

Nur mit umgekehrtem Vorzeichen erliegen auch jene Bewegungen, die die „europäische Gesittung“ heute anklagen, demselben Irrtum, denn sie sind enttäuscht darüber, daß die Ideale sittlicher Praxis nicht instrumentell und institutionell Erfolg garantieren. So erwarten sie Unmögliches, und da die Ideale sittlicher Praxis dies nicht einzulösen vermögen, sprechen sie ihnen jeglichen Orientierungswert ab – daher das Schwanken dieser Bewegungen zwischen fröhlicher Bindungslosigkeit und Suche nach garantiertem Heil.

Schon PLATON wußte, daß die pädagogische und die politische Praxis allerorts vom Scheitern bedroht ist und daß keine äußere Formgebung ihren Erfolg garantieren kann. Die Lehre vom pädagogischen Eros ist gerade seine Antwort auf diese Herausforderung. Wenn SIEGFRIED BERNFELD die pädagogische Praxis mit der Vergeblichkeit der Arbeit des Sisyphos vergleicht, so ist das nur das düstere Bild vom gleichen Grundproblem.

Aber wir haben inzwischen mit ALBERT CAMUS gelernt, uns positiv mit Sisyphos zu identifizieren. So sinnlos es auch scheinen mag mit nichts anderem als einer regulativen Idee und nichts anderem als dialogischer Praxis pädagogisch und politisch gegen ein Gebirge von Entfremdungen und Unmenschlichkeiten ankämpfen zu wollen und noch dazu von den mannigfaltigen Formen des Scheiterns zu wissen, so haben wir doch – wie Sisyphos – keine andere Wahl, es immer wieder erneut zu versuchen. Es gibt weltweit für das Projekt sittlichen Menschseins keine Alternative zu dem alteuropäischen Ideal sittlicher Praxis und zu unseren pädagogischen und politischen Bemühung ihr zur Verwirklichung zu verhelfen. So sagt ALBERT CAMUS am Ende seines Buches *Der Mythos von Sisyphos*:

„Überzeugt von dem rein menschlichen Ursprung alles Menschlichen, ist er also immer unterwegs – ein Blinder, der sehen möchte und weiß, daß die Nacht kein Ende hat. Der Stein rollt wieder. (...) Nur lehrt Sisyphos uns die größere Treue. (...) Jedes Grad dieses Steines, jeder Splitter dieses übermächtigen Berges bedeutet allein für ihn eine ganze Welt. Der Kampf gegen Gipfel vermag ein Menschenherz auszufüllen. Wir müssen uns Sisyphos als einen glücklichen Menschen vorstellen“ (CAMUS 1959, S. 101).

3. Einwurf

Wir sind heute in ein neues Zeitalter der Menschheitsgeschichte eingetreten: in das Zeitalter des Exterminismus, in das Zeitalter unserer beginnenden Selbstvernichtung sowie der Zerstörung des irdischen Lebens. Die wissenschaftlich-technischen Möglichkeiten dazu besitzt die Menschheit erst seit einigen Jahren, aber in unglaublicher Rasanz wird täglich an der Erweiterung dieses Vernichtungspotentials gearbeitet. Ob es nun zum Einsatz dieser Potentiale bis zur letzten Konsequenz kommt oder ob es gelingt, sie für längere Zeit „einzufrieren“ – eines ist sicher, die Möglichkeit zur Selbstvernichtung kann nie mehr aus der Menschheitsgeschichte

verschwinden; von jetzt ab werden alle künftigen Generationen mit der sittlichen Bewältigung dieses Problems zu ringen haben. (Vgl. hierzu SCHMIED-KOWARZIK 1984.)

Natürlich steht zunächst unser Bekenntnis zum „ethischen Grundgedanken“ für die in uns unaustilgbare Hoffnung, daß wir durch Bindung und politische Aufklärung gegen jene von uns ausgelöste, auf uns zurollende Lawine der Destruktion noch etwas auszurichten vermögen. Denn wie anders als über Bewußtseinsbildung der Individuen und ihr vereinigt politisches Handeln kann jener sich ständig erweiternde Konflikt zwischen unserem ökonomisch-wissenschaftlich-technischen Fortschritt und unserer durch ihn bedrohten natürlichen Lebensgrundlage überwunden werden. Denn da der Widerspruch in dem heute vorherrschenden rücksichtslosen Umgang der Menschen mit der Natur wurzelt, können wir seine Aufhebung und Bewältigung nur von einer massenhaften Bewußtwerdung und Einstellungsveränderung der Menschen gegenüber ihrem wertgetriebenen Umgang mit der Natur erhoffen.

Indem wir dies aussprechen, wird uns aber bereits unsere ganze Hilflosigkeit bewußt. Denn über Bildungsprozesse lassen sich, wenn überhaupt, so gewiß keine kurzfristigen Einstellungsveränderungen durchsetzen: sie sind an Generationszyklen gebunden, die Zerstörung schreitet aber linear und exponentiell voran.

Und doch, wir haben keine andere Wahl, wir können nur über pädagogische und politische Bildungsarbeit eine Umkehr erreichen, denn der naturwüchsig voranschreitende, destruktiv gegen Mensch und Natur wütende Industrialisierungsprozeß kann sich nicht von selbst anhalten und umwenden, er kann nur durch die revolutionäre Praxis von uns Menschen umgewälzt werden – mit dieser fast widersinnigen Hoffnung ringen wir.

Doch ich möchte die Aufmerksamkeit abschließend auf ein bisher noch nicht zu Ende gedachtes Problem richten. Alle bisherigen Überlegungen – so rudimentär sie auch waren – halten an der Hoffnung einer periagogé, einer revolutionären Umwendung fest, sie rechnen also stillschweigend mit einer Zukunft, die die Menschheit noch haben wird.

Sind wir aber im Zeitalter des Exterminismus nicht ernsthaft gehalten zu fragen, was denn Sittlichkeit im Angesicht des Todes, des Todesbewußtseins der Menschheit bedeute. Schon immer hat die Philosophie den Tod als radikale Infragestellung aller menschlicher Sinngebung bedacht, und sie ist auch niemals ganz dem Gedanken der Sterblichkeit der Menschheit aus dem Weg gegangen. Nun aber ist die Möglichkeit einer Apokalypse als „absolutes Umsonst“ (ERNST BLOCH) für die Menschheit erstmals in die greifbare Nähe unserer erlebbaren Geschichte getreten, und wir Menschen sind noch dazu die Akteure dieses Werks der Vernichtung.

Angesichts der immer greifbarer auf uns zurückenden Menschheitskatastrophe müssen wir den Mut aufbringen, ohne von unserem revolutionären Hoffen und Streben auf eine humanere Welt zu lassen, doch auch dem Menschheitstod ins Auge zu blicken, in seinem Angesicht leben zu lernen, d.h. erneut und radikaler nach dem Sinn unseres menschlichen Handelns zu fragen und auch dort noch am Projekt sittlichen Menschseins festzuhalten, wo uns ein menschheitsgeschichtlicher

Erfüllungshorizont versagt bleibt. Es geht darum, daß der sittlich-aufrechte Gang all derer, die ihn für die Menschheit gingen und gehen, auch dann noch einen Sinn gehabt haben muß, wenn – wie es immer wahrscheinlicher wird – alles scheitert, die Menschheit sich tatsächlich auslöscht, die Menschheitsgeschichte – wie BLOCH sagt – in einem „endgültigen Umsonst“ endet.

Der „aufrechte Gang“ sittlichen Menschseins (BLOCH) darf seinen Sinn nicht allein in irgendeinem irdischen, menschheitsgeschichtlichen Erfolg haben, obwohl wir gerade darum unablässig ringen und weiterhin kämpfen müssen. Sittliche Praxis muß ihren Sinn – wie dies bereits PLATON in einer der dramatischsten Reden unserer Tradition im zweiten Buch der *Politeia* Glaukon aussprechen läßt – über allen nur denkbar irdischen Erfolg hinaus in sich selbst tragen; angesichts des Menschheitstodes gilt dies erst recht.

Im Hinblick auf die planetarische Zerstörung durch die gegenwärtige Technik hat MARTIN HEIDEGGER 1966 in seinem berühmten SPIEGEL-Interview ausgerufen:

„Nur noch ein Gott kann uns retten.“

Wohl wissend, daß es einen solchen Gott, der uns retten könnte, nicht gibt. Er fährt daher konsequent fort:

„Uns bleibt die einzige Möglichkeit, im Denken und Dichten eine Bereitschaft vorzubereiten für die Erscheinung des Gottes oder für die Abwesenheit des Gottes im Untergang, daß wir im Angesicht des abwesenden Gottes untergehen“ (HEIDEGGER 1976, S. 209).

Ein großes Wort – ich halte es trotzdem für nicht ganz treffend. HEIDEGGERS Gestus eines Hoffens auf eine einfallende Rettung scheint mir unser eigentliches Problem mehr zu verstellen als zu lösen. Denn da die Gefahr des Untergangs allein aus unserer gegenwärtigen gesellschaftlichen Praxis erwächst, kann das Rettende von nirgends anders kommen als von uns selber, durch eine revolutionäre Umkehr unserer gesamten Lebenspraxis.

Ich bin an diesem letzten Punkt mit meinen Gedanken noch nicht zu einem aussagbaren Ergebnis gekommen, aber mir will scheinen, daß wir all unser Streben und Hoffen auf die Erfüllung sittlichen Menschseins ausrichten müssen *und doch auch* uns darauf vorzubereiten haben, daß diese Erfüllung grundsätzlich verunmöglicht werden kann durch eine Katastrophe, die vielleicht sogar ein unendlich grausamer Verendungsprozeß sein wird. Angesichts der Möglichkeit, gar möglichen Gewißheit des Verendens jeglicher Zukunftsperspektive, am Eros des „ethischen Grundgedankens“ – im Sinne WILHELM FLITNERS – sittlich-aufrecht festzuhalten, scheint mir eine Aufgabe zu sein, der wir uns zu stellen und die wir an die nachwachsenden Generationen weiterzugeben haben, denn wir bürden ihnen – so oder so – die Lasten dieses Problems auf.

Literatur

- BERNFELD, S.: Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung (1925). Frankfurt am Main 1971.
- BLOCH, E.: Der Prinzip Hoffnung. Frankfurt am Main 1959.
- CAMUS, A.: Der Mythos von Sisyphos. Ein Versuch über das Absurde (fr. 1943). Reinbek 1959.
- FLITNER, W.: Gesammelte Schriften, hrsg. v. K. ERLINGHAGEN, A. FLITNER, U. HERRMANN. Bd. 2: Pädagogik. Paderborn 1983.
- FLITNER, W.: Rückschau auf die Pädagogik in futurischer Absicht (1976). In: Ders.: Gesammelte Schriften, hrsg. v. K. ERLINGHAGEN, A. FLITNER, U. HERRMANN. Bd. 3: Theoretische Schriften. Paderborn 1989, S. 487–498.
- HEIDEGGER, M.: „Nur noch ein Gott kann uns retten“. In: SPIEGEL 30. Jg. (1976), Nr. 23, S. 193–219.
- KANT, I.: Werke in 6 Bänden. Wiesbaden 1956 ff.
- MARX, K./Engels, F.: Werke in 3 Bänden. München 1956 ff.
- NIETZSCHE, F.: Werke in 39 Bänden und 1 Ergänzungs-Band in 2 Teilen. Berlin 1954 ff.
- PLATON: Werke in 8 Bänden. Darmstadt 1970 ff.
- SCHLEIERMACHER, F.D.E.: Pädagogische Schriften in 2 Bänden. Düsseldorf und München 1957.
- SCHMIED-KOWARZIK, W.: Dialektische Pädagogik. Vom Bezug der Erziehungswissenschaft zur Praxis. München 1974.
- SCHMIED-KOWARZIK, W.: Die Dialektik der gesellschaftlichen Praxis. Zur Genesis und Kernstruktur der Marxschen Theorie. Freiburg und München 1981.
- SCHMIED-KOWARZIK, W.: Das dialektische Verhältnis des Menschen zur Natur. Philosophiegeschichtliche Studie zur Naturproblematik bei Karl Marx. Freiburg und München 1984.
- SCHMIED-KOWARZIK, W.: Kritische Theorie und revolutionäre Praxis. Konzepte und Perspektiven marxistischer Erziehungs- und Bildungstheorie. Bochum 1988.

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Wolfdietrich Schmied-Kowarzik, Goethestraße 68, 3500 Kassel.